

I.C. Calvisano –a.sc. 2008/09

*Mario Ambel*

**La progettazione curricolare, il fare scuola  
quotidiano, la valutazione  
progressività, trasversalità, ambiente formativo, competenze**

**slide su [www.memorbalia.it](http://www.memorbalia.it)**

**La progettazione curricolare, il fare scuola quotidiano,  
la valutazione:  
progressività e trasversalità, ambiente formativo, competenze**

**Tre positività problematiche**

**L'ambiente di apprendimento**

**Le competenze...**

**Intervallo**

**Soggetti, criteri e procedure della valutazione (osservare, misurare,  
valutare... certificare)**

**La descrizione valutativa delle competenze: due ipotesi a confronto**

## **Tre positività problematiche**

**a. Il ritorno del/al curricolo**

**b. Verticalità e progressione**

**c. Aree interdisciplinari e complessità**

## **... La valorizzazione delle discipline come...**

La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello della impostazione trasmissiva.



**... superamento della frammentazione dei saperi**

**... superamento della scuola trasmissiva**

## Il superamento della scuola trasmissiva

*Dobbiamo sciogliere la trentennale e  
irrisolta alternativa fra scuola*

**competitiva**

**trasmissiva**

**adattiva**

**addestrativa**



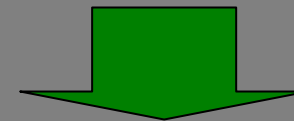
**conoscenze**

**co-operativa**

**costruttivista**

**problematica**

**metacognitiva**



**competenze**

**competenze culturali per la cittadinanza**

## L'ambiente di apprendimento

### L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni.

*Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni,*

*Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità,*

*Favorire l'esplorazione e la scoperta,*

*Incoraggiare l'apprendimento collaborativo.*

*Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere,*

*Realizzare percorsi in forma di laboratorio,*



## Che cosa sono le competenze

### ***... nei documenti di accompagnamento dell'innalzamento dell'obbligo scolastico e nel Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli***

<sup>(1)</sup> Si fa riferimento alla proposta di Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006. Il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli contiene le seguenti definizioni:

- *“Conoscenze”*: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
- *“Abilità”*, indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
- *“Competenze”* indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

- (f) *“Risultati dell'apprendimento”* indicano la attestazione di ciò che un discente conosce, capisce e può fare al termine di un processo d'apprendimento e sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze;

***le competenze...***

***... nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006***

L 394/10

IT

Gazzetta ufficiale dell'Unione europea

30.12.2006

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 18 dicembre 2006

relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente

(2006/962/CE)

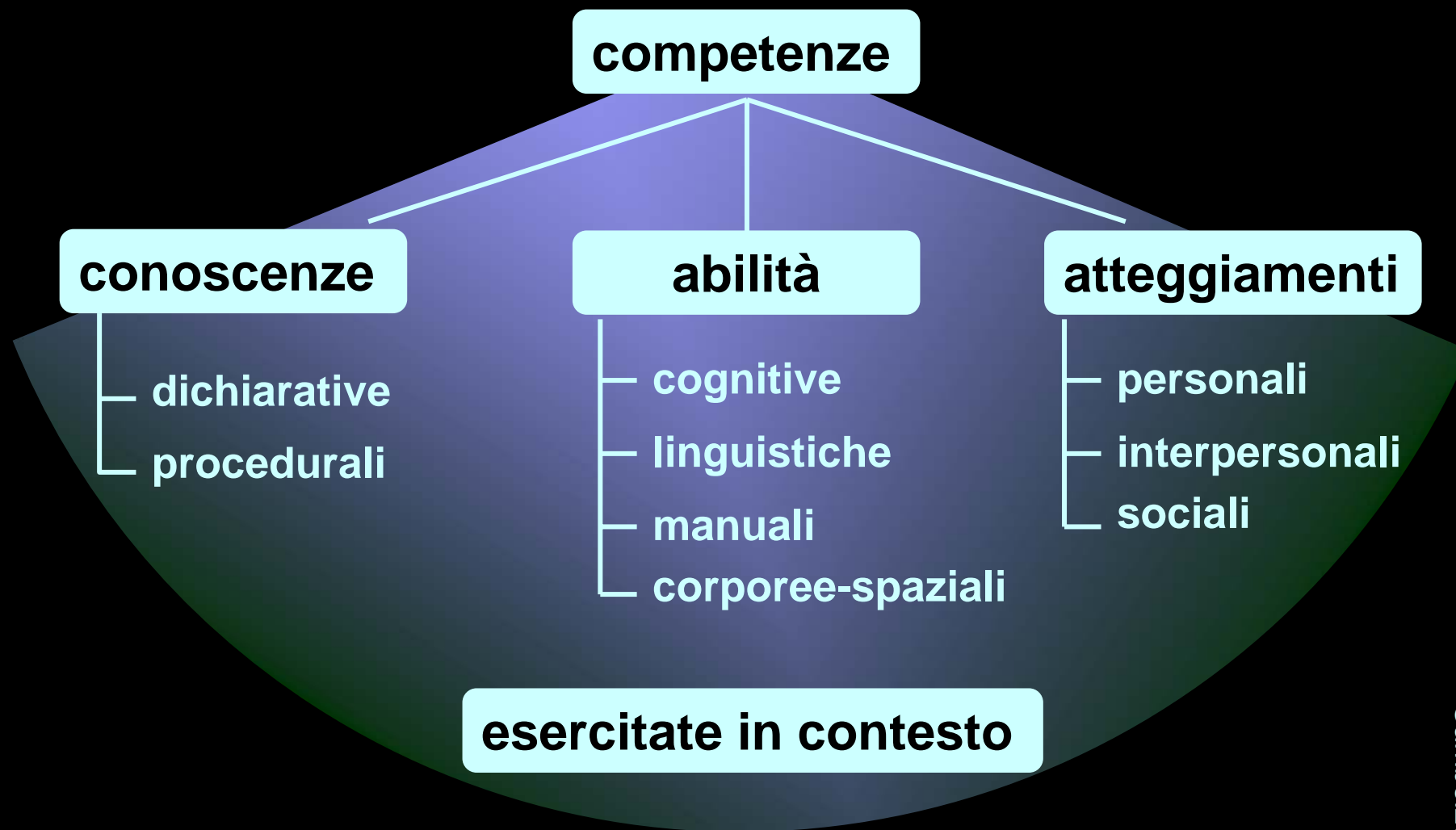
**Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e **attitudini** appropriate al contesto.**

miglior

**atteggiamenti appropriati al contesto**



# Competenze: conoscenze/abilità/atteggiamenti



## Il concetto di competenza “scolastica”: una definizione

Insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto, in determinati contesti reali, è in grado di attivare, realizzando una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo

Scuola in quanto ambiente  
funzionale ai processi di  
insegnamento/apprendimento

- Acquisire nuova conoscenza
- Impostare e risolvere problemi
- Svolgere attività complesse

Fare esperienze cognitive e conoscitive

## Presupposti di una didattica per competenze nelle *Indicazioni per il curriculum (2007)*

***che cosa sono le competenze...  
nelle *Indicazioni per il curriculum* per la scuola dell'infanzia e per il primo  
ciclo di istruzione***

Per ogni bambino o bambina, la scuola dell'infanzia si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, della cittadinanza.

Sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare i significati.

In particolare nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario.



**magari... succedesse anche dopo!**



**cidi**

Centro di iniziativa  
democratica degli insegnanti

CIDI

CIDI TERRITORIALI

CID

INSEGNARE

LINK

piazza Sonnino, 13 00153 Roma  
tel. 06.5809374 fax 06.5894077  
mail@cidi.it

## Literacy nell'indagine OCSE-PISA

### **Competenza di lettura/1**

***La competenza di lettura consiste nella comprensione e nell'utilizzazione di testi scritti e nella riflessione sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società.***

PISA (2003), it., p.11



**cidi**Centro di iniziativa  
democratica degli insegnanti

CIDI

CIDI TERRITORIALI

CIDD

INSEGNARE

LINK

piazza Sonnino, 13 00153 Roma  
tel. 06.5809374 fax 06.5894077  
mail@cidi.it

## Competenza di lettura/2

Le definizioni di lettura e di *reading literacy* sono cambiate nel tempo contestualmente ai cambiamenti avvenuti nella società, nell'economia e nella cultura. I concetti di apprendimento e, in particolare, quello di apprendimento per tutta la vita (*lifelong learning*), hanno ampliato i principi e i requisiti che definiscono la competenza di lettura. Questa non è più considerata come un'abilità che si acquisisce unicamente nell'infanzia, durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita in diverse situazioni e attraverso l'interazione con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.

PISA (2003), it., p.110



**cidi**Centro di iniziativa  
democratica degli insegnanti

CIDI

CIDI TERRITORIALI

CIDD

INSEGNARE

LINK

piazza Sonnino, 13 00153 Roma  
tel. 06.5809374 fax 06.5894077  
mail@cidi.it

## L'indagine OCSE-PISA: spunti di riflessione

### **Competenza matematica (Mathematical literacy)**

***La competenza matematica è la capacità di un individuo di identificare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino che esercita un ruolo costruttivo, impegnato e basato sulla riflessione.***



PISA (2003), it., p.13

**cidi**Centro di iniziativa  
democratica degli insegnanti

CIDI

CIDI TERRITORIALI

CIDD

INSEGNARE

LINK

piazza Sonnino, 13 00153 Roma  
tel. 06.5809374 fax 06.5894077  
mail@cidi.it

## L'indagine OCSE-PISA: spunti di riflessione

### **Competenza scientifica (Scientific literacy)**

***La competenza scientifica è la capacità di utilizzare conoscenze scientifiche, di identificare domande alle quali si può dare una risposta attraverso un procedimento scientifico e di trarre conclusioni basate sui fatti, per comprendere il mondo della natura e i cambiamenti a esso apportati dall'attività umana e per aiutare a prendere decisioni al riguardo".***



PISA (2003), it., p.13



**cidi**Centro di iniziativa  
democratica degli insegnanti

CIDI

CIDI TERRITORIALI

CIDI

INSEGNARE

LINK

piazza Sonnino, 13 00153 Roma  
tel. 06.5809374 fax 06.5894077  
mail@cidi.it

## L'indagine OCSE-PISA: spunti di riflessione

### ***Problem solving (Problem Solving Skills)***

**La capacità di un individuo di mettere in atto processi cognitivi per affrontare e risolvere situazioni reali e interdisciplinari, per le quali il percorso di soluzione non è immediatamente evidente e nelle quali gli ambiti di competenza o le aree curriculari che si possono applicare non sono all'interno dei singoli ambiti della matematica, delle scienze o della lettura.**

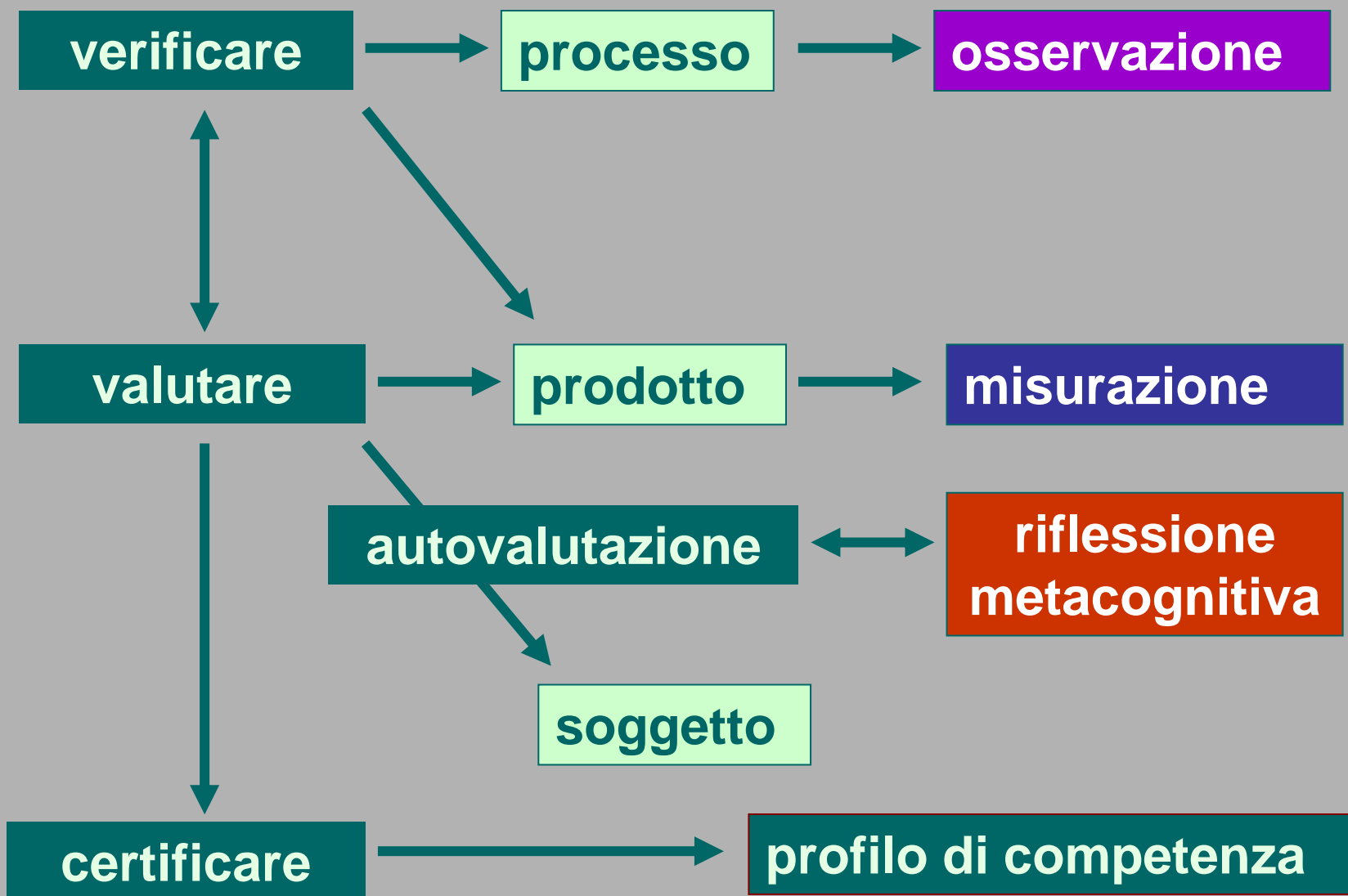
PISA (2003), it., p. 13





# Intervallo

Osservare, misurare, valutare... certificare



## Metacognizione, valutazione e autonomia dei soggetti (Mariani-Pozzo)

| Strategie e azioni dell'insegnante   | Scopo   |
|--|---|
| Dare obiettivi trasparenti e condividerli  | Dare agli allievi un senso di <b>orientamento</b> : l'esplicitazione e la negoziazione sulle cose da fare aiutano l'alunno a direzionare le sue energie |
| Dare compiti che contengano i criteri per capire se un'attività è stata svolta con successo o no | Aumentare l' <b>orientamento</b> e il senso di poter controllare ciò che si fa ( <b>controllo delle procedure</b> )                                     |
| Offrire momenti di riflessione sullo svolgimento del compito                                     | Aumentare la <b>consapevolezza</b> e stimolare una <b>riflessione metacognitiva</b> sui processi e sulle difficoltà incontrate                          |
| Coinvolgere gli alunni nella scoperta dei criteri di valutazione                                 | Aumentare il <b>senso di autoefficacia</b> : entrare nei meccanismi di un compito aiuta l'alunno a controllarlo e a poterlo valutare                    |
| Offrire possibilità di autovalutazione e di valutazione tra pari                                 | Aumentare il <b>senso di responsabilità</b> ; ha un effetto emancipatorio e sviluppa autonomia di giudizio su criteri condivisi                         |

## **La descrizione valutativa delle competenze: due ipotesi a confronto**

**A**

**Attribuzione di livelli a un parametro o a una formulazione di riferimento**

**B**

**Distribuzione graduale di formulazioni differenziate per livelli**

***Opportunamente guidato, l'allievo sa utilizzare semplici strategie linguistiche e testuali per apprendere dai testi [e riusare conoscenze]***

**L'allievo**

**è in grado di utilizzare testi espositivi di tipo disciplinare e testi divulgativi per ricercare, acquisire e rielaborare informazioni, dati, concetti con lo scopo di utilizzarli nelle proprie attività di studio;**

**è in grado di produrre testi, orali e scritti, su argomenti disciplinari noti e sulla base di precise indicazioni delle procedure da seguire.**

**è in grado di seguire brevi esposizioni orali di carattere disciplinare, riconoscendone l'argomento e le informazioni essenziali**

**riconosce e usa il lessico disciplinare in modo adeguato alle sue conoscenze**

**sa valutare le difficoltà che gli pone un testo disciplinare, confrontando argomenti e informazioni con le conoscenze in suo possesso**

**sa applicare semplici strategie di studio**

**In modo...**

# A **Attribuzione di livelli a un parametro o a una formulazione di riferimento**

**Nel corso della classe...  
l'allievo ha raggiunto gli obiettivi ...  
relativi alla competenza... in modo...**

**Al termine della classe...  
l'allievo padroneggia la competenza...  
in modo...**

con padronanza

esperto

sicuro

iniziale

inadeguato

carente

ottimo

buono

sufficiente

non sufficiente

efficace

sicuro

adeguato

carente

molto carente

eccellente

esauriente

soddisfacente

accettabile

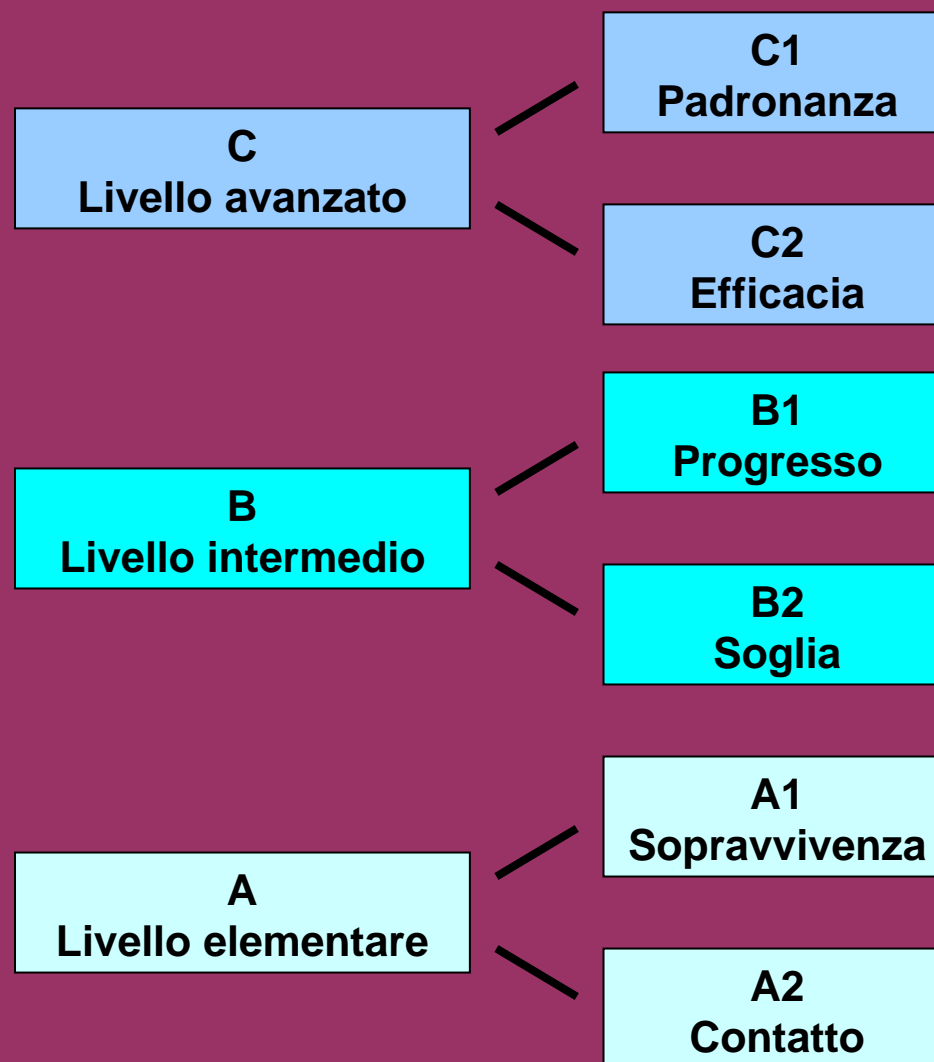
parziale

lacunoso

*rispetto a quale livello standard?*

**B****Distribuzione graduale di formulazioni differenziate per livelli**

- Il **livello di padronanza**  
“padronanza globale” “competenza operativa globale”
- Il **livello dell’efficacia**  
“competenza efficace” “competenza operativa adeguata”
- Il **livello progresso** “competenza operativa limitata”/ “risposta appropriata in situazioni abituali”
- Il **livello soglia**
- Il **livello di sopravvivenza**
- Il **livello di contatto** “competenza relativa a *routine*” “competenza introduttiva”



Livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue:  
apprendimento insegnamento valutazione

## Che cosa significa verificare, valutare e certificare “per” competenze; le procedure: un esempio “europeo”



Tav. 1. Livelli comuni di riferimento: scala globale

|                    |           |   |
|--------------------|-----------|---|
| Livello avanzato   | <b>C2</b> | È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.   |
|                    | <b>C1</b> | È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.   |
| Livello intermedio | <b>B2</b> | È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.                                       |
|                    | <b>B1</b> | È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti. |
| Livello elementare | <b>A2</b> | Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.                                    |
|                    | <b>A1</b> | Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.   |



**Livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue:  
apprendimento insegnamento valutazione**

**Comprensione: griglia di autovalutazione**

|           |   |
|-----------|---|
| <b>A1</b> | Riesco a capire i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, per es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.  |
| <b>A2</b> | Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.        |
| <b>B1</b> | Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.                                    |
| <b>B2</b> | Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.                                      |
| <b>C1</b> | Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore. |
| <b>C2</b> | Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.                           |

## Un esempio : Criteri e livelli di comprensione del testo nell'indagine IALS

| IALS (International Adult Literacy Survey) / Testi in prosa   |  |
|---|--|
| <b>Livello 1</b>  | Cercare un elemento di informazione contenuto in un testo che è identico (o sinonimo) all'informazione data nella consegna. I distrattori, se presenti, sono collocati nel testo in posizione lontana dalla informazione corretta.   |
| <b>Livello 2</b>  | Cercare uno o più elementi di informazione nel testo; questo può contenere molti distrattori, ovvero il lettore dovrà compiere delle semplici deduzioni. A questo livello si comincia a chiedere al lettore di integrare due o più elementi di informazione ovvero di comparare dati, utilizzandoli anche in modo contrastivo.   |
| <b>Livello 3</b>  | Cercare i testi che corrispondono alle informazioni richieste facendo semplici deduzioni o rispettando condizioni precise; l'informazione è collocata in diversi paragrafi e non in una sola frase. Si può chiedere al lettore di integrare, comparare o mettere in opposizione informazione trovate in diverse parti del testo. |
| <b>Livello 4</b>  | Fornire risposte che richiedono di raccogliere diverse informazioni e per le quali è necessario produrre deduzioni a partire dal testo; il lettore dovrà integrare o mettere in opposizione elementi di informazione presenti in testi abbastanza lunghi. L'informazione richiesta è astratta; sono presenti distrattori.        |
| <b>Livello 5</b>  | Cercare l'informazione in un testo denso, che contiene distrattori plausibili; il lettore deve fare deduzioni e deve utilizzare conoscenze specialistiche.   |
| Cfr. Prove esemplificative (per ragazzi in apprendistato) in Ambel M., Tremoloso L., Serra M., <i>Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base</i> , vol. IV Verifiche, Franco Angeli, 2004 |  |

## Un esempio complesso: Criteri e livelli di comprensione del testo nell'OCSE-PISA

### Livello 1 da 335 a 407 punti

| Individuare informazioni   | Interpretare il testo   | Riflettere e valutare  |
|--|---|--|
| Localizzare, sulla base di un singolo criterio, una o più informazioni indipendenti formulate in modo esplicito, con poche o senza informazioni che possono essere con quelle richieste. | Riconoscere l'idea principale o lo scopo dell'autore, in un testo riguardante un argomento familiare in casi in cui le informazioni | Stabilire una semplice connessione tra informazioni presenti nel testo e nozioni comuni della vita quotidiana. |

### Livello 3 da 481 a 552 punti

| Individuare informazioni  | Interpretare il testo  | Riflettere e valutare  |
|---|--|--|
| Localizzare e, in alcuni casi, riconoscere la relazione tra singole informazioni, ciascuna delle quali può dover essere rappresentata da molteplici criteri. Gestire informazioni il cui rilievo che possono essere confuse con quelle richieste. | Integrare diverse parti di un testo al fine di identificarne l'idea principale, di comprendere una | Stabilire connessioni o paragoni, fornire spiegazioni su un aspetto di un testo o valutarlo. |

**Testi continui:** riguardo all'idea punto circoscritto.

**Testi non continui:** rappresentazioni di informazioni in

### Livello 5 più di 625 punti

| Individuare informazioni  | Interpretare il testo  | Riflettere e valutare   |
|---|--|---|
| Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali possono trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Inferire quali, fra le informazioni del testo, siano pertinenti rispetto al compito, discriminandole tra più informazioni plausibili. | Cogliere il significato di sfumature del linguaggio o dimostrare una piena ed approfondita comprensione del testo. | Valutare criticamente e formulare ipotesi basandosi su conoscenze di carattere specialistico. Saper affrontare concetti contrari alle aspettative e basarsi su una conoscenza approfondita di testi lunghi o complessi. |

**Testi continui.** Utilizzare logiche esplicite ed inferire il fine di localizzare, i

**Testi non continui.** Individuare un altro documento - di carattere spaziale - sull'insieme delle informazioni rappresentate.

**Testi continui.** Trattare testi la cui struttura non è ovvia o chiaramente indicata al fine di discernere la relazione tra specifiche porzioni di testo e il suo argomento o scopo implicito.

**Testi non continui.** Identificare la struttura che lega fra loro molte informazioni presenti all'interno di una rappresentazione grafica - che può essere ampia e complessa - facendo riferimento, in alcuni casi, anche a informazioni che si trovano al di fuori della rappresentazione stessa. Il lettore deve essere in grado di comprendere da solo che, per comprendere pienamente una determinata porzione del testo, è necessario far riferimento a un'altra parte dello stesso documento, per esempio una nota a piè di pagina.

*«Dall'anno scolastico 2008/09, nella scuola secondaria di primo grado la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti e del comportamento degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite è espressa in decimi.»*

**Dal decreto legge 1 settembre 2008 - MIUR**